Reflexões sobre as práticas educativas
em Argentina, Brasil e Uruguai

Pedagogia Social e Educação Social

Pedagogía Social y Educación Social

Reflexiones sobre las prácticas educativas
en Argentina, Brasil y Uruguay

V

Verônica Regina Müller
(Compiladora)



Reflexões sobre as práticas educativas
em Argentina, Brasil e Uruguai

Pedagogia Social
e Educação Social

Pedagogía Social
y Educación Social

Reflexiones sobre las prácticas educativas
en Argentina, Brasil y Uruguay

V

Verônica Regina Müller
(Compiladora)











Pedagogía social y educación social / Compilación
de Verônica Regina Müller. - 1a ed. - Ciudad Autónoma
de Buenos Aires : Abrapalabra Editorial, 2023.
218 p. ; 14,8 x 21 cm.

ISBN 978-987-4999-70-2

1. Pedagogía. I. Müller, Verônica Regina , comp.
CDD 300

Imagen de portada con permiso para uso no comercial
tomada de: <https://static.pexels.com/photos/54335/
pexels-photo-54335.jpeg >

Compilación de Verônica Regina Muller

Primera edición: octubre 2023

Manuel Ugarte 1509, CP 1428 - Buenos Aires
E-mail: info@abrapalabraeditorial.com
www.abrapalabraeditorial.com

ISBN 978-987-4999-70-2

Hecho el depósito que indica la ley 11.723

Impreso en Argentina



Conteúdo

La enseñanza en la educación social: apuntes para la transmisión cultural

DIEGO DÍAZ PUPPATO Y GERMÁN CONTRERAS GARCÍA

La función del arte/1

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.
Viajaron al sur.
Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.
Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.
Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:
—¡Ayúdame a mirar!

Eduardo Galeano (Uruguay).

Compañerismo no significa ser iguales. El hecho de que el educador revolucionario se haga compañero de sus educandos no significa que renuncie a la responsabilidad que tiene, incluso de comandar, en muchos momentos, la práctica. El educador tiene que enseñar. No es posible dejar la práctica de la enseñanza librada al azar.

Paulo Freire (Brasil).

Introducción

El presente trabajo pretende explorar algunas características y problemáticas en torno a la enseñanza en la educación social. Se asume este desafío a partir de considerar que la enseñanza es una práctica social esencial en el quehacer laboral de las educadoras y los educadores sociales, que asume singularidades en este campo educativo. El escrito recupera inicialmente planteos sobre la relevancia de la enseñanza en tanto práctica social y se pregunta por los conceptos subyacentes en esta práctica, así como por las particularidades que asumen en

la educación social. Finalmente, propone algunos criterios orientativos, en clave metafórica, para pensar, imaginar, diseñar y decidir prácticas de enseñanza.

La propuesta surge del análisis sistemático de diversas publicaciones que teorizan al respecto y del diálogo con colegas y estudiantes en torno a la caracterización de la enseñanza, sus aspectos constitutivos, sus limitaciones, sus posibles conformaciones, entre otros aspectos. Atrevidamente, nos proponemos compartir algunas afirmaciones provisorias e interpelar la problemática y, al mismo tiempo, sugerir algunas orientaciones en relación con su diseño y desarrollo en contextos específicos. Sentimos que lo hallado en las distintas producciones no ha terminado de resolver nuestras inquietudes ni de vincularse plenamente con nuestras convicciones teóricas y ético-políticas para conceptualizar este particular quehacer en el campo de la educación social. Esta fue, sin lugar a dudas, una invitación (o provocación, quizás) para formular este escrito.

Entre muchos otros atravesamientos, este texto está caracterizado e imbricado inexorablemente con nuestras trayectorias de vida, así como por nuestras experiencias formativas, docentes y laborales, y signado por el carácter emergente de la temática en el contexto local. Asimismo, se construye reconociendo la precariedad y provisoriedad de lo que se plantea, frente a la complejidad y singularidad de la problemática que se intenta asumir, tanto desde el punto de vista teórico como en cada una de las prácticas de la enseñanza que realiza una educadora o un educador social.

¿Por qué enseñar?

Inicialmente, nos interesa hacer un breve señalamiento que proponga el reconocimiento de las elementales condiciones de posibilidad de la enseñanza, así como ciertos sentidos que justifican su existencia y relevancia en la historia de la humanidad. Será esta una mirada desde una perspectiva amplia que rehúye, por el momento, los planteos instrumentales sobre los modos que puede asumir esta práctica social.

Aunque resulte elemental indicarlo, señalamos que podemos pensar en enseñar porque es una práctica posible y enseñar es posible porque aprender es posible. Nuestras reflexiones sobre la enseñanza tienen sentido porque existe la posibilidad de que, en tanto seres humanos, aprendemos. Sin la posibilidad de aprender, la enseñanza no existiría. Sin nuestra incompletud como animales humanos, hablar de enseñanza no tendría ningún propósito (Fenstermacher, 1989). Es la educabilidad de la humanidad la que habilita cualquier posibilidad de enseñanza y vincula estos dos procesos.

También cobra sentido reflexionar sobre la enseñanza, porque reconocemos que es un proceso que suele tener resultados cercanos a los deseables, es

un proceso viable. Es decir, sabemos que, en muchas oportunidades, aunque no siempre, una enseñanza ha conducido a la construcción de ciertos aprendizajes previstos y, por tanto, reconocer que, en varias ocasiones, nos encontramos que ciertos aprendizajes fueron posibles gracias a que existió una enseñanza, que esos aprendizajes son atribuibles y consecuencia directa de esta.

De este mismo modo, es posible pensar en la enseñanza porque existe algo que puede ser transmitido, porque hay algunos elementos de la cultura que son susceptibles de ser ofrecidos para que alguien pueda apropiarse de ellos, poseerlos y resignificarlos. Aunque el pasaje de estos elementos suponga necesariamente una transformación, el carácter transmisible de la cultura es lo que hace posible la enseñanza.

> Por transmisión definimos los actos que realiza el agente de la educación tendientes a promover la actividad educativa del sujeto. Esos actos consisten en provocar o movilizar el interés del sujeto y en enseñar, en pasar, bienes culturales, proponiendo su apropiación y su uso (Núñez, 1999, p. 28).

Esta caracterización inicial nos permite subrayar y reconocer los elementos básicos que configuran las condiciones de existencia de la enseñanza en tanto práctica humana: la educabilidad de los seres humanos, la viabilidad de que existan procesos de enseñanza que puedan desencadenar procesos de aprendizaje y la transmisibilidad de ciertos bienes culturales simbólicos que dan sentido a la vinculación de estos procesos. Asimismo, nos permite diferenciar dos procesos, la enseñanza y el aprendizaje, que suelen confundirse o relacionarse causalmente para, en cambio, vincularlos y asociarlos de forma contingente y en términos de dependencia ontológica (Fenstermacher, 1989).

Más allá de estas condiciones de posibilidad, que dicen muy poco sobre cómo suceden estos dos procesos, la enseñanza resulta necesaria y deseable. Necesaria, porque la cultura necesita de las nuevas generaciones para no morir, y viceversa. Sin la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, la cultura muere. Sin la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, estas no sobreviven. Dicho de otro modo,

> Ningún individuo entraría en la dimensión de lo simbólico sin los cuidados y la transmisión de la memoria histórica de los adultos; pero, en la misma medida, ninguna sociedad podría, consolidarse y sobrevivir si una generación no pudiera consolidar y recrear lo que otras han construido (García Molina, 2003, p. 82).

Pero la transmisión de la cultura no es solo una estrategia de supervivencia

de la humanidad, también es deseable porque mucho de lo que la humanidad ha producido a lo largo de su existencia es valioso y, en líneas generales, bello. Nuestra experiencia gozosa con la cultura constituye un imperativo en el deseo de compartirla con quienes recién llegan al mundo. Por ello, ofrecerla es también un gesto amoroso. Hannah Arendt lo dice hermosamente:

> La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p. 208).

Hemos heredado la cultura. Sabemos que la cultura que recibimos es, sin duda, solo una porción de la cultura y de cierta cultura, pero es esta cultura la que nos humanizó, que nos dio existencia social, que nos hizo pertenecer a alguna tribu humana. En este sentido, quienes aprendimos recibimos gratuitamente la herencia. Por ello, enseñar, es decir, heredarla, constituye un deber y, con ello, para quienes llegan a cohabitar con nosotros el mundo, tener la posibilidad de optar por la herencia y transformarla es un derecho.

Lo que heredamos (nosotros) y lo que heredamos (a otras y a otros) son bienes que mutan, se resignifican, adoptan sentidos diversos, cambian. Los recibimos para conservarlos, para que no se pierdan y no se pierden solo si cambian. Son esos bienes cambiantes los que nos inscriben en la cultura, nos humanizan y nos constituyen como sujetos sociales. La negación o privación a su acceso es, ni más ni menos, deshumanizante. La enseñanza nos permite, de algún modo, asumir e intentar la transmisión de la cultura, es decir, ofrecerla intencionalmente para que otras y otros puedan heredarla y recrearla.

> Ganamos nuestras herencias. Las inventamos. Pura negociación fantasmática y elaboración de las lealtades invisibles. [...] La transmisión alberga esa ilusión en cuya realidad trabajamos ganando herencias nunca legadas, legando herencias de las que no somos dueños. [...] La transmisión es aquello imposible de llevar a cabo y, simultáneamente, aquello que, sin su intento perseverante, nos deja siendo nadie. Es acerca de la imperiosa necesidad de su intento que la educación trata. Son los avatares de los intentos los que nos ocupan, nos marcan, nos constituyen (Frigerio, 2004, pp. 21-22).

¿Qué supone enseñar?

La temática de este apartado puede encontrarse en múltiples trabajos, primordialmente en aquellos que provienen del campo didáctico y pedagógico. No obstante, esos planteos, preeminentemente, se concentran en la caracterización del proceso en relación con la educación formal. En nuestro caso, queremos recuperar y reconocer algunas características básicas comunes a distintos contextos, ámbitos y tipos de enseñanza y que, por ende, sean válidas para la educación social. No nos interesa presentar un listado exhaustivo de características, sino que queremos recuperar y enfatizar algunos aspectos constitutivos que nos resultan ineludibles, tanto por su potencial para caracterizar el proceso como por su vinculación con nuestros posicionamientos teórico-políticos.

Comenzamos por reconocer a la enseñanza como una práctica social, es decir, cada enseñanza se inscribe en un contexto y un momento histórico específico, involucra sujetos sociales concretos, reconoce regulaciones particulares y se diferencia de otras prácticas sociales. Las acciones involucran condiciones materiales y simbólicas peculiares, con sujetos atravesados por relaciones de poder, así como determinados y condicionados cultural, geográfica, histórica y políticamente. Por tanto, cada práctica de la enseñanza es única.

Asimismo, como dijimos, enseñar supone condiciones de posibilidad específicas: alguien que sabe, alguien que no, algo que se sabe (Fenstermacher, 1989). Empleamos el término *enseñanza* entonces cuando, en principio, se da esta particularidad entre, al menos, dos personas. Usualmente, las prácticas de la enseñanza suelen reunir a más personas, sobre todo en contextos institucionales, pero en principio suponen reconocer a otra u otro como destinatarios de lo que se sabe. Reconocemos que será posible hablar de enseñanza cuando se establezca este encuentro particular entre quien posee un conocimiento o habilidad y quien no lo posee para que cierto elemento cultural sea compartido.

No obstante, no se trata solo de un vínculo intersubjetivo que termina en sí mismo. Es también, y sobre todo, una acción política. Es una acción política ya que, más allá de la intervención en la conformación de la subjetividad de sus destinatarios, provoca un impacto social. "No hay educación neutra, nuestras prácticas tienen un sentido político, asumen un posicionamiento sobre cómo queremos vivir juntos" (Morales et al., 2020, p. 80). En algunos casos esta incidencia social es precisamente lo que moviliza a la enseñanza. Basta con pensar en los dispositivos de enseñanza que diseñan los estados.

Esta acción política particular es deliberada. Si bien podemos reconocer aprendizajes sin que medie un proceso de enseñanza, identificamos que esta es siempre de carácter intencional (Basabe y Cols, 2010). Enseñar es una práctica intencional, es praxis. El carácter deliberado permite diferenciar esta práctica

de otras y de acciones casuales que hacen posible el aprendizaje de ciertos conocimientos y habilidades. Pero, sobre todo, habilita procesos de reflexión y previsión de las acciones que se puedan realizar, algo que está negado a lo espontáneo o improvisado.

La intencionalidad es movilizada por el deseo de provocar un cambio. "Un educador es, por definición, un metido, un entrometido, un heterometido" (Antelo, 2010, p. 175), quien enseña busca intervenir en otras y otros. Al plantear un proceso de enseñanza, se desea provocar un cambio, que quien aprenda cambie. Aprender es cambiar. Saber o poder hacer algo como resultado de un proceso de enseñanza supone un cambio. Por ello, quien se propone enseñar lo hace con la intención de que quien aprende se modifique, es decir, sea, en algún aspecto, diferente. Pues, al aprender, la realidad se habrá alterado de forma tal, que no se percibirá del mismo modo.

No obstante, la posibilidad de cambio que persigue la enseñanza se encuentra con limitaciones saludables. Una enseñanza supone, en sí misma, solo un intento que no tiene garantías y seguridades sobre sus resultados. Todas las previsiones y los esfuerzos que realiza quien enseña se encuentran con los límites propios de un proceso que, afortunadamente, tiene algún grado de ineficacia intrínseca. Aun cuando la enseñanza se propone promover ciertos aprendizajes, estos no son causa, necesariamente y directa, de aquella (Fenstermacher, 1989). Junto a ello, cabe reconocer que la decisión final sobre el aprendizaje la tiene quien aprende (Meirieu, 2001). "Porque nunca podré, a pesar de todos mis esfuerzos, obligar a nadie a aprender" (Meirieu, 2023, p. 51).

Nos interesa señalar también que la enseñanza es un proceso. Esta supone poner en marcha una serie de acciones concatenadas. Algunas serán realizadas por quien enseña, otras, propuestas a quien aprende. Estas acciones pueden ser materiales o simbólicas y no siempre suponen un hacer. La secuencia rara vez responderá a un patrón prefijado e inamovible. Por el contrario, lo esperable es que cualquier previsión sobre la secuencia de acciones que se estime conveniente sea cambiada en el proceso. Usualmente, las acciones de alguno de los involucrados en el proceso (quien enseña o quien aprende) son desencadenadas por las acciones del otro y son consecuencia deliberada de estas.

El proceso se constituye en torno al intento de transmisión de algo de la cultura. Es decir, la enseñanza supone un ofrecimiento particular: la cultura (Morales, 2012), por tanto, de la posesión de ese bien que se ofrece, de ese elemento de la cultura que se pone en juego en la relación educativa. No hay enseñanza sin cultura ofrecida. Sin embargo, la cultura ofrecida no es "la cultura" en su totalidad, sino una selección, un recorte parcial y subjetivo, resultado de procesos, más o menos conscientes, de decisión y definición de aquello que es valioso

y pertinente para ser ofrecido. La selección y el recorte de la cultura es, además, una operación política, un ejercicio de poder (Silva, 2017).

Pero no solo se trata de algo distinto a "la cultura" por ser un recorte, sino porque involucra las representaciones particulares de quien se dispone a enseñarla, su vínculo particular con esa porción de la cultura. Lo que se ofrece es, sin dudas, una cultura subjetivada, es decir, atravesada por las condiciones de producción en las que fue apropiada y por las que se proponen en su enseñanza. En todos los casos, será "una noción no esencialista de la cultura, sino de ésta como un constructo social, histórico, a todos sus efectos: plural, complejo, arbitrario" (Núñez, 1999, p. 36).

La disposición de la cultura escogida para la enseñanza por parte de quien enseña y la carencia de este particular elemento por parte de quien se dispone o pretende aprender es lo que justifica el involucramiento de dos personas en un proceso de enseñanza. En este sentido, la enseñanza supone asimetría. Esta misma posición en torno a la posesión, o no, de determinado bien cultural es lo que atribuye una posición asimétrica relativa que hace posible el intento de transmisión. La asimetría, a su vez, es reconocible en las intencionalidades de las personas involucradas (Morales, 2016). Esta asimetría, en algunos ámbitos educativos, es también estructural o funcional. Aun en esos casos, es posible que una jerarquía instituida se revierta ante ciertos conocimientos para dar lugar a enseñanzas específicas.

Además de todas las especificaciones y limitaciones que hemos señalado y de todas las que podríamos llegar a reseñar en una presentación más exhaustiva, queremos destacar que las condiciones de posibilidad que mencionamos inicialmente –alguien que sabe, alguien que no, algo que se sabe–, cuando se asumen en una enseñanza en primera persona, invitan a un triple reconocimiento: conocer, reconocer y reconocerse. Entre muchas otras consideraciones posibles, queremos compartir algunos aspectos que nos interesa identificar, transparentar y resignificar.

Será necesario conocer a las destinatarias y los destinatarios de nuestras propuestas para identificar todos aquellos aspectos que puedan involucrarse en el proceso de enseñanza, pero conocerlas y conocerlos también para promover su involucramiento en las decisiones que esta práctica requiere. Será significativa toda la información que podamos relevar en relación con sus características, historia de vida, propósitos, vínculos, colectivos de pertenencia, temores, saberes. No se trata de mera curiosidad, sino de considerar a quien aprende como un sujeto integral, atravesado socio-históricamente, y de recuperar esas particularidades para ofrecer la propuesta más adecuada.

También será necesario reconocer el contenido que se pretende ofrecer y volver a considerarlo en relación con una propuesta concreta que involucra a su-

jetos específicos. En ese proceso, habrá que identificar el carácter arbitrario de la cultura que se pone a disposición y considerar su connotación política y su valoración epistemológica. Asimismo, es conveniente conceptualizarlo y ofrecerlo como un recorte que busca legar algo a costa de dejar, también, algo de lado, al menos temporalmente. Reconocer que se tratará siempre de una posible representación de la cultura, de un vínculo particular y subjetivo con esa cultura.

Finalmente, asumir un proceso de enseñanza en primera persona invita a reconocerse, a identificar las intenciones y motivaciones, a dar y darnos cuenta de los propósitos políticos e intersubjetivos que están en juego. Este reconocimiento posibilita revisitar nuestro particular vínculo con la cultura, con los modos en los que fue posible su apropiación, con las valoraciones y expectativas que provoca su posible transmisión. También, reconocer las posibilidades y limitaciones para sostener el devenir del proceso de enseñanza, la interacción con quienes aprenden y las consecuencias de los aprendizajes promovidos.

¿Qué características particulares tiene la enseñanza en la educación social?

La formulación del apartado anterior pretendió establecer algunas características primordiales en relación con la enseñanza, sin establecer particularidades para algún ámbito, contexto o tipo de educación específicos. En este caso, nos interesa señalar algunas consideraciones propias de la enseñanza en la educación social. Como venimos planteando, no pretendemos ser exhaustivos en la formulación, sino resaltar aquellos aspectos que cobran especial relevancia por su carácter nodal o por su vinculación con nuestras perspectivas políticas y educativas.

Problematizar la enseñanza en el campo de la educación social supone reconocer, en primera instancia, que la enseñanza, en este campo particular de la educación, adquiere algún significado también distinto. Frente a ello, reflexionamos sobre algunos aspectos específicos que tiene la educación social y que nos invitan a pensar en algunas características peculiares para la enseñanza en este campo. Evitando esencialismos en la configuración del campo, debemos decir que tanto la mirada sobre el campo como las características de la enseñanza en él responden a una de las tantas perspectivas posibles.

En este sentido, cabe señalar que consideramos a la educación social, ante todo, como educación y que "no se puede educar sin enseñar al mismo tiempo" (Arendt, 1996, p. 208). Habrá educación social cuando haya enseñanza. Una propuesta de educación social es, asimismo, una práctica intencional que asume la diversidad de sus destinatarios y sus contextos socio-históricos y procura su promoción humana y social (Bauli y Müller, 2020). Es por ello que nos interesa

resaltar que una práctica en este campo propone prioritariamente en una acción antidestino (Núñez, 1999). Al respecto, decíamos en otra oportunidad:

> Nuestras opciones personales e historia en torno a las prácticas de la educación social las vuelven primordialmente sobre los excluidos y, por tanto, nos preocupa y ocupa su inclusión en la participación de la cultura que le está temporalmente negada. No obstante, creemos que teóricamente la educación social se corresponde también con otras posibilidades o sujetos; por ejemplo, la búsqueda de mejores formas de participación ciudadana y en la cultura o propuestas que buscan prevenir posibles amenazas para colectivos y sujetos (Díaz Puppato, 2019, p. 136).

A partir de estas consideraciones, se asume para la enseñanza en la educación social una perspectiva que considera y promueve los derechos humanos como premisa fundamental. Esta consideración no es exclusiva de este campo educativo, pero en este tipo de prácticas es contenido y, a su vez, principio metodológico. No se trata de una característica secundaria ni una posibilidad a considerar, sino un aspecto constituyente. No es factible pensar la enseñanza en educación social que no se preocupe y ocupe por los derechos de sus destinatarias y destinatarios. En muchas ocasiones, la enseñanza busca proponer una restitución de derechos.

En este mismo sentido, una práctica de la enseñanza en la educación social suele tener un carácter restaurador, es decir, propone una compensación en el acceso a la cultura que, si bien corresponde a todas y todos por derecho, por la distribución desigual de los bienes simbólicos y culturales en la sociedad se niega temporalmente a ciertos colectivos (Díaz Puppato, 2020). Es así que el conocimiento de las condiciones existentes no conforma un límite, sino solo una característica a considerar y revertir, "e então, os destinos serão conduzidos passo a passo, cada vez com mais força, pelas mãos da própria pessoa, e não pelas circunstâncias sociais e familiares" (Paiva et al., 2017, p. 55).

La perspectiva compensadora supone una acción política de carácter contrahegemónico que propende a la justicia social como principio general de las prácticas educativas. "O compromisso do Educador Social é com a educação integral do indivíduo, o foco de seu trabalho é a emancipação humana por meio da apresentação ao sujeito dos conteúdos culturais, políticos e cívicos para intervenção a favor da sua vida e da comunidade" (Bauli y Müller, 2020, p. 94). En este sentido, la propuesta emancipadora supone poner al alcance contenidos que son eventualmente negados y, como mínimo, proponer metodologías no disciplinantes.

Como señalamos, Meirieu (2001) nos advierte en torno a la soberanía de

las y los aprendientes para tomar aquello de la cultura que les es ofrecido en la enseñanza. Esto es así más allá de los propósitos que se trace la enseñanza. No obstante, para una propuesta de educación social es una premisa constituyente. El diseño y la práctica educativa social se conforman dando lugar al rechazo, a la negación del bien cultural ofrecido. El contenido y la propuesta son un derecho, no una obligación, un legado que puede ser rechazado o desestimado. Cabe señalar que no se trata de las dificultades esperables para que la enseñanza dé lugar a aprendizajes, se trata de que esta puede ser la decisión, más o menos consciente, de quien aprende.

Otro condicionante es que una práctica de la enseñanza en la educación social, en tanto práctica social, se inscribe y dialoga con regulaciones explícitas e implícitas propias del contexto socio-histórico en el que se desarrolla. Esta inscripción puede ser reconocida y responder a decisiones deliberadas de quien enseña o, también, ser el resultado inconsciente de la participación en múltiples prácticas de carácter semejante. En este caso, ciertas pautas suelen incorporarse y naturalizarse como posibles o convenientes sin la recomendable vigilancia sobre su pertinencia política y pedagógica.

Las conformaciones y determinaciones que ofrecen las dimensiones generales de las prácticas sociales y educativas se articulan dialécticamente con las que definen las instituciones en las que se establece el marco de acción de determinadas enseñanzas. Esas articulaciones dan lugar a tensiones y confluencias que involucran a las educadoras y los educadores sociales, constituyéndolos en responsables de una síntesis que dé respuesta a diversas demandas e intereses de los que también forman parte.

No obstante, en educación social, las consideraciones en relación con la regulación de la enseñanza escapan a las prescripciones de otras prácticas educativas, por ejemplo, las de la educación formal. En algunos casos, asimismo, esta búsqueda de diferenciación es deliberada, ya que surge de las representaciones negativas que se tienen en torno a los modos de la enseñanza escolar, sobre todo en relación con la autonomía curricular y didáctica. Aunque será esperable que las prácticas de la enseñanza en la educación social asuman características distintas a las de la educación escolar, cabe preguntarse si la búsqueda de diferenciación, en sí misma, resulta un criterio legítimo para proponer una actuación.

Asumimos la enseñanza en el campo de la educación social como un quehacer profesional. Es por ello necesario considerar a las educadoras y los educadores sociales como profesionales de la transmisión cultural. En este sentido, quien educa deberá procurarse "una visión amplia y general que le permita ser un profundo conocedor de la realidad histórica y cultural de la comunidad y, al mismo tiempo, obtener aquellos conocimientos técnicos y herramientas meto-

dológicas que le posibiliten intervenir educativamente a nivel profesional" (Camors, 2016, p. 168).

La didáctica, en tanto campo teórico sobre las prácticas de la enseñanza, hace tiempo que rehúye a dar respuesta a las demandas sociales en relación con la conformación de metodologías totalizadoras que, independientemente de las personas involucradas, sus intereses y contextos, puedan servir como instrucción para la enseñanza de cualquier contenido (Díaz Puppato, 2019). Aunque resulte obvio señalarlo, también la enseñanza en educación social responde a estas consideraciones y supone una práctica situada que solo es posible a partir de una configuración particular de diversos elementos, situaciones y sujetos. Esto hace, como dijimos, que cada propuesta sea única e irrepetible.

¿Qué características puede asumir la enseñanza en educación social?

El campo didáctico tiene como preocupación central el estudio de las prácticas de la enseñanza. En este sentido, a lo largo de su historia ha construido conocimiento que, con distinto nivel de prescripción, ha buscado pautar u orientar estas prácticas. En este proceso histórico se ha dado una tensión, con sus matices intermedios, entre la regulación meticulosa de cada aspecto constitutivo y el abandono de cualquier marco orientativo en aras de la contingencia imprevisible de cada práctica concreta (Díaz Puppato, 2019).

No obstante, queremos reconocer que el saber enseñar es un saber específico. Es necesario, pero no suficiente, conocer en profundidad algo para poder ofrecerlo en la enseñanza. Se requieren además conocimientos particulares que son sistematizados por diversos campos de la pedagogía o de las ciencias de la educación, particularmente por la didáctica, y desarrollados a partir de transitar la experiencia de la enseñanza en múltiples ocasiones. Estos conocimientos sobre la enseñanza son decisivos, pero, a la vez, subsidiarios. Las decisiones metodológicas "son dependientes del resto de los elementos y necesariamente deben alinearse en la búsqueda de una coherencia del conjunto. Son, agrego [agregamos], una posibilidad de construir en el presente algo de ese futuro imaginado" (Morales, 2017, p. 68).

En este apartado nos atrevemos a esbozar distintos modos que puede llegar a asumir una práctica de la enseñanza en la educación social. Está en nuestra intención sugerir ciertas formas de organización que puedan orientar las reflexiones de quienes se proponen imaginar, diseñar y realizar esta práctica social. Cada uno de estos modos supone una articulación particular de los distintos aspectos que configuran la relación educativa. No se excluyen mutuamente, por

el contrario, una propuesta concreta usualmente los articulará en distintos momentos. No son exhaustivos, hay otros modos de organizar la enseñanza.

La enseñanza supone un actuar, no simplemente un hacer, pero este actuar, obviamente, se configura de distintos modos. Cada modo (elegimos *ex profeso* un término amplio y poco didactizado) articula de forma particular los elementos de la clásica tríada pedagógica y los distintos aspectos señalados anteriormente. También cabe reconocer que estos modos, entre otros tantos posibles, necesariamente se ponen en tensión dialéctica con muchos otros elementos que intervienen en la enseñanza. No queremos hacer con estos una escala axiológica sobre su pertinencia, conveniencia o potencialidad político-pedagógica, ya que ello forma parte de las valoraciones que hacen sus protagonistas al decidir la enseñanza.

En nuestro caso, sugerimos, sin pretensión de exhaustividad, algunas configuraciones posibles que puede adquirir la enseñanza en la educación social. Aunque la pretensión es orientar o interpelar a quien pretenda enseñar, se busca no caer en una prescripción que establezca pautas rígidas de intervención ni respuestas totalizadoras en relación con pautas que pueden realizarse, sino, preferentemente, algunos posicionamientos que interpelen la intervención, que permitan imaginar y reflexionar sobre ella. Hemos usado un lenguaje metafórico, con la ambigüedad que supone, para distanciarnos de formulaciones prescriptivas.

Podemos pensar que la enseñanza en muchas ocasiones supone mostrar. Mostrar será poner *frente a* y *cerca de* los sentidos de quien aprende lo que quiere ser enseñando para que pueda ser percibido. En este caso, para aprender, será relevante que puedan percibirse la totalidad y los detalles del elemento cultural que es ofrecido, que pueda percibirse una y otra vez, con tiempo. Mostrar, en muchas ocasiones, supone aportar algunas pistas para que la percepción se llene de detalles; en otros, evitar anticipar o señalar esos detalles para que aquello que se ofrece se vaya mostrando paulatina y gradualmente, para que quien aprende pueda hacer un acercamiento de acuerdo con su ritmo, deseo y posibilidad. Quien muestra, usualmente, muestra su vínculo con lo mostrado, su proximidad o lejanía, su particular forma de apropiación.

Cabe considerar que, en ciertas oportunidades, mostrar puede ser ofrecer una totalidad para que sea percibida, pero, en otros casos, es poner la atención sobre un detalle. Atendiendo a esta particularidad, enseñar puede ser proyectar un haz de luz sobre algo que, en el conjunto o en la totalidad, puede pasar inadvertido o que, por sus repliegues, puede presentarse como oculto. Será buscar algunos aspectos que podrían pasar desapercibidos y concentrarse en ellos. Intentar concitar la atención para que los sentidos se dirijan hacia algo específico. Para ello es relevante considerar que volver los sentidos sobre algún aspecto

puntual nos hace perder la visión de la totalidad que lo incluye y que iluminar alguna característica de algo también genera sombras en otros aspectos.

Enseñar es, también, señalar. La enseñanza podrá ser un señalamiento, una invitación a dirigir los sentidos hacia algo que queremos que sea aprendido. Es aportar coordenadas para que alguien pueda buscar, hallar, percibir y apropiarse de cierto bien cultural. No como algo que se tiene y se muestra, sino como algo que sabemos que existe y que se invita a buscar. Este señalamiento supone que quien aprende tenga que dirigirse hacia ese contenido, hacer un recorrido, buscar, tantear, explorar, volver y redireccionar el rumbo. El recorrido podrá ser compartido entre quien aprende y quien enseña, o asumido solo por el primero. En un proceso de enseñanza, es esperable que no haya un solo señalamiento, sino señalamientos progresivos que aporten pistas y afiancen el camino que se ofrece. En muchas ocasiones, el contenido, puede ser el recorrido y no la meta.

Enseñar, asimismo, puede ser modelizar. La enseñanza, en contenidos que suponen ciertas formas de hacer, puede demandar que quien enseña modelice lo que habría que hacer hasta que quien aprende pueda hacerlo de manera autónoma. No obstante, modelizar no es ser modelo. Quien enseña puede compartir una forma particular de hacer algo para que esta sea aprendida y, llegado el caso, inicialmente imitada, pero se debe resistir la tentación en ser considerado como modelo de su realización. En una enseñanza se busca transmitir cierta forma de hacer algo, no la forma en que un educador o una educadora lo hace. La independencia que pueda tener quien aprende, tanto del modelo como de quien modeliza, es relevante en términos de autonomía y resignificación personal.

Enseñar es, en ciertas ocasiones, problematizar. Son fuertes las representaciones que presentan a quien enseña explicando, afirmando, profesando certezas. Sin embargo, muchas veces enseñar es interpelar, es invitar a dudar, es preguntar. En este modo, la enseñanza asume el cuestionamiento progresivo como ejercicio para la búsqueda de respuestas provisorias que puedan constituirse en aprendizajes iniciales. Se trata de la provocación que invita a movilizar acciones en busca de la resolución de planteos cognitivos, físicos, actitudinales. No asumimos, con esto, una postura innatista que busca una supuesta información en la conformación genética de cada ser humano, sino que se trata de la interpelación creativa que propone nuevas relaciones entre aprendizajes previos y ciertas situaciones para la constitución de nuevos saberes.

Otro modo está en un actuar particular de quien enseña al replegarse para dar lugar a acciones con cierto grado de autonomía por parte de quien aprende. Es enseñar configurando y habilitando espacios y tiempos para el hacer. La acción que se realiza para la enseñanza se plasma en la conformación singular de los escenarios, objetos y tiempos que habitarán y emplearán quienes aprenden y no en el hacer de quien enseña. La propuesta se materializa en estas conforma-

ciones particulares para permitir una apropiación con distintos grados de autonomía. El rol que desempeña quien desarrolla la propuesta mientras que esta es transitada y habitada, así como las regulaciones para su uso, dependerán, entre otros aspectos, del sentido que se le atribuya a este particular modo de ofrecer la cultura.

Profundizando la propuesta anterior, podemos sugerir un modo de enseñar que se constituya como un no hacer deliberado. En este caso, la acción educativa es no hacer o hacer lo mínimo posible dando la posibilidad de que la acción educativa prioritaria se lleve a cabo por quien aprende. No se trata de un dejar hacer cualquiera, sino de un dejar hacer intencionado y con sentido que pone el acento en que el proceso pueda ser regulado y direccionado con la menor intervención posible de quien se propone enseñar. Será posible seguir llamando enseñanza a una propuesta de este tipo cuando la configuración de la propuesta no pierda de vista el contenido que se pone en juego como ofrecimiento y cuáles son los aprendizajes esperables. Sin embargo, creemos necesario poder considerar que, en algunas oportunidades, modos como este serán pertinentes para que el hacer de quien aprende cobre un protagonismo particular, no solo en el hacer, sino en el decidir qué y cómo hacer.

Para enseñar podrá mostrarse, señalar, iluminar, problematizar, configurar espacios, dejar hacer, modelizar u otros modos, y en esa enseñanza podrá ofrecerse una idea, un proceso, un concepto, un hacer complejo, un derecho, una disposición específica, una estrategia, una noción, un valor, una forma particular de hacer algo. Sin embargo, en todos los casos, siempre será un ofrecimiento, una invitación, una propuesta, un legado que se regala y que puede ser rechazado.

A modo de síntesis

En este breve recorrido hemos intentado aproximar la noción de la enseñanza y de transmisión al campo de la educación social en épocas en que las corrientes "pedagógicas" de moda rehúyen a referirse a este término asociándolo a perspectivas puramente instructivas, memorísticas y disciplinantes. Para ello hemos querido reivindicar el término, revalorizarlo, revisitarlo desde algunas referencias teóricas, caracterizarlo en ciertas particularidades y ofrecerlo asociado a propuestas que permitan entenderlo como posible y necesario en relación con prácticas de educación social.

En el escrito propuesto quisimos aportar algunas definiciones que permitan delimitar algunas características propias de la enseñanza y diferenciarla de otras prácticas sociales. Pero, sobre todo, pusimos énfasis en algunos señalamientos en torno a lo que creemos que debería tenerse en cuenta para diseñar y proponer una enseñanza en la educación social desde cierta perspectiva políti-

ca, pedagógica y didáctica. También quisimos ofrecer algunas pistas, con cierto grado de ambigüedad, sobre modos posibles para imaginar propuestas de enseñanza.

En las palabras precedentes asumimos algunos principios que consideramos indiscutibles, entre ellos: el carácter político de las propuestas educativas, la autonomía de quien aprende, la centralidad de la cultura en los actos educativos, la importancia vital del legado. No obstante, desde un primer momento intentamos construir y ofrecer un texto que, lejos de proponer certezas grandilocuentes, sugiera algunas preguntas y problemáticas clave que inviten a reflexionar, interpelar, discutir, polemizar y oponerse, ¿por qué no? Esperamos y deseamos haberlo logrado.

Referencias bibliográficas

Antelo, E. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *Educar: ese acto político* (pp. 173-182). Fundación La Hendija.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.

Basabe, L., y Cols, E. (2010). La enseñanza. En A. Camilloni (Ed.), *El saber didáctico* (pp. 125-161). Paidós.

Bauli, R., y Müller, V. (2020). *Educador social no Brasil. Normatização e profissionalização*. Livrologia.

Camors, J. (2016). Situación actual de la Pedagogía social en Uruguay. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, *27*, 153-178.

Díaz Puppato, D. (2019). Las prácticas de la enseñanza en la Educación Social: encuentros y tensiones desde una perspectiva didáctica. *Convergencias. Revista de Educación*, *2*(4), 129-151.

Díaz Puppato, D. (2020). Educación social en tiempos de desigualdad creciente: ¿por qué y cómo? En J. Paiva, E. Foerste, V. Müller, y K. Norões (Eds.), *Espectros latinos da educação social* (pp. 97-108). Appris.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos.* (pp. 150-179). Paidós.

Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 11-25). Novedades Educativas.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.

Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador*. Laertes.

Meirieu, P. (2023). *Educar hoy. Textos escogidos*. Homo Sapiens.

Morales, M. (2012). ¿Qué hacés vos que yo no haga? Pistas sobre la identidad del Educador Social. *4° Congreso Internacional de Pedagogía Social, 25, 26, 27 de julio 2012, São Paulo, Brasil.*

Morales, M. (2016). El educador social: entre la profesión y la contingencia. En J. Camors, L. Folgar, P. Martinis, M. Morales, P. Ramos, y D. Rodríguez (Eds.),

Pedagogía Social y Educación Social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay (pp. 55-69). Universidad de la República.

Morales, M. (2017). Más allá de la práctica educativa. En V. Müller (Ed.), *Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina* (pp. 61-83). Appris.

Morales, M., Díaz Puppato, D., y Ribó, E. (2020). Educación social: reflexiones complementarias a la necesaria formación académica. *Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación*, *1*(20), 79-85.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.

Paiva, J., Rodrigues, P., y Müller, V. (2017). A prática educativa/social do antidestino: uma história, um conceito, uma posição. En V. Müller (Ed.), *Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina* (pp. 35-59). Appris.

Silva, T. T. da. (2017). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

9 789874 999702

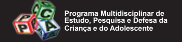
[...] Assim, adaptada aos contextos e sempre persistente, materializa-se esta quinta edição, que vem dar continuidade aos registros das práticas reflexivas e dos avanços das pesquisas em Pedagogia Social e Educação Social, na Argentina, no Brasil e no Uruguai, sob a mesma forma, com quatro eixos temáticos: Sujeitos e experiências; Profissionalização e Treinamento; Educação e Trabalho; Educação de Jovens e Adultos. [...] Como em todos os outros, cada autor escreve na sua língua nativa, o que significa que entre o português e o espanhol persistimos no esforço de comunicar, compreender, problematizar e produzir. [...] Que novas práticas e novas reflexões sejam propícias para a continuidade de esforços incansáveis em prol da construção coletiva de um mundo muito melhor para toda a humanidade, contando sempre com a educação, a cultura e os direitos como meios.











AbraPalabra
EDITORIAL